NordYrk - ISSN 2242-458X – Nivå 1

Nordic Journal of Vocational Education and Training *Vol. 2 No. 1 2012*

Reviewed Article

Yrkeslärarens frågandepraktik – kunskap och bedömning

Helena Tsagalidis

I artikeln kartläggs de frågor professionella yrkeslärare inom restaurang- och serveringsutbildning i gymnasieskolan ställde till sina elever i en autentisk undervisningssituation. Syftet var att klassificera och analysera frågorna med hjälp av frågetypologi, kunskapsformer och kunnandenivåer och dra slutsatser om relationer mellan frågande och bedömning. Empirin baseras på videofilmer i vilka undervisande yrkeslärare medverkar. Resultatet visar att yrkeslärarna främst ställde informationssökande frågor och därefter handlingsfrågor i syfte att dels kontrollera förmågan att genomföra uppgiften i enlighet med given tidplan, dels hur eleven lyckas med resultatet. Retroaktiva frågor ställdes mycket sällan även om de anses vara utvecklande för yrkeskunnande.

Inledning

Syftet med denna artikel är att belysa yrkeslärarens frågandepraktik. Studien analyserar de frågor lärarna ställer till eleverna i en praktisk och autentisk undervisningssituation i hotell- och restaurangutbildningen. Forskning om yrkeslärarens frågandepraktik har rönt ringa uppmärksamhet i skolforskning, även om frågandet är en av dem starkaste kännetecken för skolan. Frågandet sker i mycket stor utsträckning också inom de teoretiska ämnena. Inom denna forskning beskrivs lärarnas frågor och i vissa fall även elevsvaren (Horn, 1914; Flanders, 1969; Fullers, 1970; Lundgren, 1972; Redfield & Russeau, 1981; Mauritzon & Säljö, 2001; Rostvald & West, 2001; Black m fl, 2003; Löfgren & Lindberg 2012). Studierna berör dock inte frågandet i yrkesundervisning. Forskning om yrkesämnen och bedömning av kunnande[1] i allmänhet och forskning om yrkeslärarens frågandepraktik i synnerhet är mycket sparsamt förekommande både i Sverige och i övriga Norden. Vi vet således inte mycket om vilka frågor lärarna ställer i en konkret yrkesundervisning. I studien vill jag därför belysa lärarens frågandepraktik och relatera den till bedömning av kunnande. Huvudsyftet är att söka svar på vilket kunnande lärarna verbalt efterfrågar. Men även ta reda på vilken sorts frågor yrkeslärarna ställer i en autentisk[2] undervisningssituation till sina elever. Vilka kunskapsformer kan tydliggöras och hur kan de ställda frågorna värderas, är ytterligare två angelägna frågor.

Årligen ställer lärarna ca 18 000 frågor (Tienken, 2010) eller 50 frågor i timman (Walsh & Sattes, 2005). Frågorna har olika syften, egenskaper och kvaliteter. Syftet med frågandet kan vara att få information om elevens aktuella kunskaper, utvecklings- och lärandebehov, få feedback om undervisning eller för att få underlag för bedömningar. Frågorna kan också stödja elevens metakognitiva tänkande. Tienken (2010) påpekar att 14 000 av de 18 000 frågorna inte inriktade sig mot metakognition. Walsh och Sattes (2005) föreslår att lärarna bör gå från kvantitet till kvalitet. De anser att lärarnas frågor ofta är irrelevanta eftersom de vare sig relaterar till elevens tidigare kunskaper eller deras framtid. Det är rimligt att anta att eleverna uppfattar lärarens frågor som meningsfulla, eftersom denne litar på lärarens omdöme, och att svaren används som underlag för bedömningar och vidare utveckling då detta är en av lärarens arbetsuppgifter.

Genom att först undersöka vad lärarna frågar eleverna om och därefter kartlägga och analysera frågornas egenskaper och kvalitet, så ges ökade möjligheter till innebördsrika diskussioner om yrkeslärarens frågandepraktik. Frågandet antas påverka elevernas

uppfattningar av kunskap och lärande samt vilka handlingsmönster och värderingar som är centrala i yrket. Frågornas kvalitet har stor betydelse för vilka svar eleven ger och kan också påverka kvaliteten i elevens svar. Elevens svar kan antas påverka bedömningen av elevens kunnande. Därför är det angeläget att belysa lärarens frågandepraktik i yrkesämnesundervisningen.

Bedömning innebär ett värderande omdöme av elevens kunnande och ska vara sakligt grundat. Bedömningen ska förverkligas på ett rättssäkert och professionellt sätt. Enligt Hildebrand m.fl. (1996) ska bedömning premiera holistiskt *lärande* och uppmuntra kvalitativ förståelse.[3] I dag beskrivs bedömning oftast som *stöd för lärande* istället för *bedömning av lärande* (Leahy & Wiliam, 2009). S*ummering* av insamlad information och verktyg för styrning av skolan är också beskrivningar som används. Hur vi än uppfattar bedömning innebär den en differentiering av något i förhållande till något annat. Här fokuserar jag på bedömning av elevens kunnande och lämnar de andra syften åt sidan. Kunnande betyder elevens samlade kunskap och färdigheter som kan omsättas i *faktiskt handlande* (NE), och det inbegriper alla tidigare överväganden.

Likvärdiga och kvalitativt bra bedömningar kräver kunniga bedömare, nämligen att vara kunnig inom bedömning och inom yrkesområdet. Bedömaren kan då identifiera ett meningsfullt bedömningsobjekt *vad*, välja och skifta mellan olika bedömningsformer och metoder *hur*, värdera objektet i förhållande till kvalitetsnivåer samt kommunicera och argumentera för sin bedömning på ett för alla parter begripligt sätt. Kvalitet i bedömningar bygger dels på korrekt information och relevanta iakttagelser, tolkade på ett rimligt sätt, dels tillförlitliga insamlingsmetoder. De frågor som lärarna ställer har alltså ur bedömningssynpunkt betydelse, eftersom de delvis bestämmer underlaget för kommande bedömningar. För att kunna reda ut frågandet relaterat till bedömning tar jag därför hjälp av följande analyskategorier: frågetypologi, kunskapsformer och kunnandenivåer. Med hjälp av dessa vill jag konkretisera lärarens frågandepraktik samt bedömningens komplexitet och ge substans i de abstrakta betygssymboler vi i dag har.

Undersökningens design

I tabell 1 ger jag en översiktsbild och namnger analysstegen 1-3, analysområden och analysbegreppen i syfte att ge struktur åt undersökningens utformning.

Tabell 1: Struktur och analysområden

1. Frågetypologi	**2. Kunskapsformer**	**3. Kunnandenivåer**
Öppna, diagnostiska, informationssökande, utmanande, handlings-, prioriterande, förutsägande, hypotetiska, utvidgande och generaliserande frågor.	Begreppsligt vetande och relationskunskap Praktisk behärskande Omdömesgillt handlande	Uppgiftsfokusnivå Situationsfokusnivå Verksamhetsfokusnivå

Tabell 1 visar dels enligt vilken typologi lärarfrågorna kategoriseras, dels vilka kunskapsformer och kunnandenivåer som används.

Hur kan vi förstå det vi ser, hör och upplever i vår vardag?[4]

Berger & Luckmanns (2007, 1966) syn på ”vardagslivets verklighet” är utgångspunkt för studiens teoretiska ram, eftersom den ger möjlighet att förstå vardagslivets händelser och handlingar utifrån sitt eget flöde. Inom yrkesundervisning är vardagslivets verklighet starkt kopplad till deltagarnas tidigare, nuvarande och framtida handlingar, erfarenheter och språkanvändning. Därför likställs den med lärarens frågandepraktik i klassrummets verklighet. Vår kunskap om vardagslivet är ”strukturerade i termer av vad som är relevant”, enligt Berger och Luckmann. Det betyder att vi kollektivt har konstruerat och därefter benämnt både abstrakta och konkreta händelser med för oss lämpliga begrepp. För andra kan begreppen vara mindre relevanta, framförallt för de som inte äger samma sociala kunskapsförråd. Läraren har sitt kunskapsförråd inom både läraryrket och sitt specifika yrke. Eleven är på väg att integreras i det gemensamma kunskapsförrådet och saknar därför fullständig förståelse och användning av den. Vad vi uppfattar som relevant påverkas av intressen och motiv vi har i olika dagliga situationer, och hur vi förstår dessa. Begrepp ger därmed tillgång till gemensam förståelse av vardagslivets händelser. Exempelvis hur vi förstår och använder begreppen kunskap, kunnande och bedömning.

Berger och Luckmanns kunskapsuppfattning kan beskrivas som relativ; de definierar kunskap som ”/…/ vissheten om att fenomenen är verkliga och att de äger specifika kännetecken” (a.a. s. 10). Det här innebär inte att allt är relativt i vår värld, och inte heller anser de att allt är en social konstruktion (a.a. s. 78). I studien definierar jag vardagslivets verklighet som en autentisk undervisningssituation där yrkeslärarna utifrån olika motiv och intressen ställer frågor till eleverna. Berger och Luckmann lyfter upp människans *pragmatiska motiv*, som de anser dominerar vardagsliv och beslut. Kunskap som begränsar sig till exempelvis rutinhandlingar har en framträdande roll i våra liv, som de benämner *pragmatisk kompetens*. Kompetensen är i sig begränsad men oumbärlig. Denna omistliga kunskap i rutinhandlingar är grunden till yrkespraxis. Med hjälp av pragmatisk kompetens kan vi veta dels vad som varit, dels vad som är nödvändigt i nutid och eventuell framtid, för att kunna uppnå våra syften. Författarna hävdar att stor del av vårt sociala kunskapsförråd, som innefattar exempelvis kunskap om människans situation och dess gränser, består av ”recept eller kokbokskunskap”, alltså färdiga mallar för handling på hur man bemästrar rutinproblem. Utifrån den här utgångspunkten ger analys av lärarfrågornas karaktär information om vad de har för avsikter med sina frågor i de aktuella autentiska situationerna och därmed kan få reda på vilken situationsbunden kunskap/medvetenhet som verbalt efterfrågas.

Med hjälp av Berger och Luckmanns begrepp om vardagslivets verklighet, i vilket pragmatisk kompetens ingår, kan vi öka förståelsen för hur yrkeslärarna är medskapare av handlings- och tankemönster om kunnande och bedömning. Föreställningar om kunnande synliggörs genom deras språkliga frågor i klassrummet då eleven utför verklighetsanknutna arbetsuppgifter. Lärarens frågor tillför meningsfull ordning i alla de rutinhändelser som sker under det dagliga arbetet i undervisningen, menar Berger och Luckmann. Med andra ord kan vi med hjälp av lärarfrågor urskilja mönster av kunnande som de efterfrågar.

Videoinspelning som metod

För att kunna synliggöra frågandepraktiken under praktiska aktiviteter i ett kök och i en matsal har jag valt videofilminspelningar av 6 praktikpass.[5] Inspelningarna har gjorts av en professionell filmare och skett under ett normalt arbetspass då restaurangeleverna tillagar

maten i ett undervisningskök, och serveringseleverna serverar den till betalande gäster i matsalen. Undervisningskök och matsalar där filmandet skett kan likställas med vanliga restaurangkök. Lokalerna i skolan är dock större till ytan. Filmerna åskådliggör undervisningssekvenser där lärarna ställer frågor. Frågandet sker i ett konkret handlingssammanhang och ger därför också information om situationen eleven befinner sig i. Metoden ger möjlighet till upprepat analyserande av sekvenserna, vilket förbättrar analysens kvalitet. Ur filmerna identifieras och analyseras dels kvantitativt, dels kvalitativt de av yrkesläraren ställda hörbara frågor. Analysen genomförs med hjälp av nedanstående analysbegrepp och process.

Utgångspunkter för analys, analysprocess och begrepp

Inom restaurangutbildningen är verklighetsanknuten undervisning vanligt förekommande. Eleven lär genom praktisk handling. Praktiken är tidsbestämd och därför måste eleverna och lärarna ta hänsyn till situationens tidsmässiga krav. Yrkesämnena syftar till att lära eleven förstå yrkets grunder och vanligt förekommande arbetsuppgifter i syfte att dels förbereda eleven till yrket, dels bli anställningsbar, med andra ord det som är yrkets helhet i dess vardagsverklighet. Det är i dessa situationer som läraren dels överför sitt yrkeskunnande till eleven, dels skaffar sig information om elevens kunnande. I alla situationer, som i all vardag, finns en tidsaspekt som påverkar handlingens inriktning. Inom restaurangbranschen är tidsaspekten mycket påtaglig. I handlingen finns det också en inbäddad situation med en egen historia som synliggör tidigare genomförda handlingar. Läraren kan med andra ord retroaktivt bilda en förståelse om situationen. Det som är observerbart är de handlingar som sker för stunden. Ur den tvingande nutids-handlingen kan vi idémässigt konstruera en fungerande eller mindre fungerande arbetsprocess och ett lyckat eller misslyckat resultat. Det betyder att vi kan resonera om de tänkta framtida handlingarna och deras konsekvenser.

För att läraren ska kunna inhämta tillräcklig information om dels aktuella processer och

händelser med dess inbyggda historia, dels den idémässigt tänkta framtiden, kan läraren ställa olika slags frågor till eleven. Det är på dessa frågor som empirin primärt bygger på. Den tänkta resultatkategoriseringen får sin näring från lärarens frågeställningar kopplad till sammanhangets tidsmässiga krav.

Analysprocess och begreppssystem

1) Här tydliggörs frågornas art i förhållande till situationen. Identifiering och transkribering av frågorna görs enligt Christensens (1991) frågetypologi.

2) Eftersom kunskapsbedömning ska fokusera elevens kunnande är det nödvändigt att ha kunskap om det kunnande som efterfrågas. Analys av vilket kunnande de ställda frågorna söker svar på (Aristoteles övers., av Ringbom 1967; Gustavsson, 2004, 2000) görs i detta steg.

3) För att bedöma elevens kunnande är det nödvändigt att kunna urskilja kvalitetsnivåerna i det. Då behövs kunskap om de olika kunnandenivåerna. Här analyseras frågornas kunnandenivå (Tsagalidis, 2008).

Analys av empirin görs således utifrån tre olika perspektiv: frågetypologi, kunskapsformer och kunnandenivåer.

Steg 1. Frågetypologi[6]

Här används Christensens (1991) frågetypologi. Intentionen med Christensens kvalitativa frågeteknik är att utveckla dialogen och diskussionen samt reflektionen i klassrummet. I analysen vill jag ta reda på vilken sorts frågor lärarna ställer till eleverna då eleverna utför konkreta och praktiska arbetsuppgifter. Analyskategorierna som används är: öppna, diagnostiska, informationssökande, utmanande, handlings-, prioriterande, förutsägande, hypotetiska, utvidgande och generaliserande frågor.

Steg 2. Kunskapsformer

Här analyseras frågorna med hjälp av kunskapsformer i syfte att undersöka vilket kunnande ger frågorna information om.

Kunskapsformerna som jag tar utgångspunkt i har sitt ursprung i Aristoteles analys av kunskap och benämns *theoria/vetandet, techne/kunnigheten* och *fronesis/klokheten,* (Aristoteles, 6:e boken). Även Gustafsson (2004, 2000) och Linde (2003) har analyserat och resonerat om begreppet kunskap. Jag kommer i syfte att ge innehållsmässigt och språkligt fungerande benämningar för de Aristoteliska kunskapsformerna, följande kunskapsbegrepp som i stor utsträckning följer Lindes beskrivningar. *Begreppsligt vetande och relationskunskap* använder jag när jag talar om theoria, *praktisk behärskande* när jag åsyftar på techne och *omdömesgillt handlande* när jag hänvisar till fronesis. Det är rimligt att tänka att dessa kunskapsformer täcker de av eleven samlade kunskaper som omsätts i *faktiskt handlande* med andra ord elevens kunnande. Att försöka hitta förbindelser mellan Aristoteles kunskapsformer i stället för att vilja se dem som konkurrerande eller hierarkiska (Molander, 1993, 1996; Rolf, 1995; Rosengren, 2002; Ryle, 1949; Sougstad 2006; Volanen, 2006), kan hjälpa oss att nyttja begreppens möjligheter också inom yrkesutbildningen. Alltså sympatiserar jag inte helt med det traditionella kunskapsteoretiska tänkandet om teori och praktik som skilda från varandra, och hierarkiska, även om Aristoteles gör en distinktion. Min utgångspunkt hänför sig också till den grundläggande förståelsen av kunskap, som enligt Kroksmark (2003) är mångskiftande och välutvecklad. Men även den är en konstruktion och därmed tolkningsbar.

Reflektion ska här uppfattas som en medveten handling som resulterar i ökat kunnande och skicklighet. Den betraktas inte som en kunskapsform. Reflektionsbegreppet lånar jag från Schöns (1995; 1983;1987) tänkande om reflektion-i-handling och reflektion-över-handling. Reflektionen är, hos den erfarne yrkesmannen, bakåtblickande men även framåtriktad mot något som ännu inte skapats. Den ger en potential till förbättringar och till nya konstruktioner och kan förstås utifrån tänkandet om tidsmässiga drag i handlingen.

Även om vi nu har tillgång till tre begreppssystem om kunskap så räcker det inte i skolans värld. Lärarna behöver ha kunskap också om bedömning som företeelse samt om dess syfte, former och metoder. I det tredje steget fokuseras analysen på kunnandenivåer.

Steg 3. Kunnandenivåer

Nivåbegreppen som används vid analys av kvalitativa skillnader i lärarnas frågor är *uppgiftsfokusnivå*, *situationsfokusnivå* och *verksamhetsfokusnivå*. Nivåbegreppen är ett resultat av en tidigare analys som jag har gjort i min avhandling (Tsagalidis, 2008) av yrkeslärarnas beskrivningar om elevernas kunnande. I det följande skildras kort nivåernas innehåll.

På *uppgiftsfokusnivå,* den är den lägsta nivån, är eleven ett med sin skärbräda. Eleven fokuserar på arbetsuppgiften och arbetet genomförs för det mesta utifrån kända normer och regler. Han/hon är lite osäker i sin utförandekunskap. Eleven hanterar vanliga arbetsmetoder, hjälpmedel, tekniker och arbetsmaterial utifrån instruktioner och råd så att arbetsprocessen flyter framåt. Eleven i huvudsak klarar av att utföra arbetsuppgiften på ett litet osäkert men ändå dugligt sätt så att målet med uppgiften inom angiven tidsram kan uppnås. Han/hon visar även förståelse för vikten av att använda problemlösningsstrategier.

På *situationsfokusnivå* lyfts blicken från skärbrädan och eleven inser att denne är en del av situationen. I genomförandet av arbetsuppgifter kan hon/han välja, värdera och handla utifrån de särskilda krav som arbetsuppgiften och situationen ställer. Arbetet utförs medvetet i förhållande till mål och situation. I handlingen visas sammanhangskunskap och förståelse för olika handlingsalternativ och deras konsekvenser; användning av handlings-friheten framträder. Problemlösning i förhållande till målet sker både enskilt och i samverkan med andra på ett relativt effektivt sätt.

På *verksamhetsfokusnivå* inser eleven att denne ingår i, påverkar och påverkas av verksamheten och ser sig själv som värdefull länk i kedjan. Eleven gör i sitt arbete omdömesgilla val i förhållande till uppgiften, situationen och hela verksamheten. Eleven kan planera, organisera och utföra sitt arbete på ett effektivt sätt i förhållande till mål och kan förstå och värdera handlingarnas konsekvenser. Eleven kan utvärdera sitt eget och andras arbete i förhållande till kända kriterier och normer och ge både nyanserade omdömen och konstruktiv kritik. I sitt arbete använder hon/han problemlösningsstrategier på ett resultatriktat och omdömesgillt sätt. Med hjälp av dessa nivåbeskrivningar placeras de analyserade frågorna på de ovan angivna nivåerna.

Hur förhåller sig analysbegreppen till varandra?

Frågetypologin beskriver frågornas olika karaktärer men rangordnar de inte. Analys av frågorna i *kunskapsformer* antas ge information om kunskapskvaliteterna. Lärarens bedömning, till skillnad från både frågetypologin och kunskapsformernas egenskaper, måste bygga på ett hierarkiskt tänkande; bedömningens huvudsyfte är att differentiera elevens kunnande – här görs det med hjälp av *kunnandenivåerna*. *Bedömningens* åskådliggörs i den konkreta situationen som läraren på ett professionellt sätt behöver behärska i undervisningen. Om man betraktar begreppen på detta vis är undervisning, frågande, lärande och bedömning sammanvävda.

Resultatredovisning

Studien vill belysa lärarens frågandepraktik och relatera den till kunnandebedömning. Primärt låg fokus i analysen på vilken sorts frågor läraren ställer till eleverna. Analysen gjordes utifrån tre synsätt som jag ansåg vara nödvändiga för bedömning av kunnande i

yrkesämnen. Läraren skaffar information om elevens kunnande genom att ställa frågor i de verklighetsanknutna undervisningssituationerna. I de analyserade situationerna utför eleven praktiska handlingar i kök eller i matsal. Läraren identifierar relevanta handlingar och ställer frågor om dessa. Ur de observerade handlingarna kan dåtid och nutid avläsas och handlingens konsekvenser lysa igenom. Vad som tydligt kan granskas och ställas frågor om är handlingar som sker just i tiden för observationen. Den sortens frågor kommer att sammanfattas i resultatredovisningen under kategori här och nu – frågor. Till denna kategori hör de ställda informationssökandefrågorna. Handlingsfrågorna bildar en underkategori till här och nu – frågor, eftersom den information som läraren får kräver en fortsättning i närmast förestående tid. Utifrån informationen om här och nu – frågor kan läraren vid behov ställa ytterligare frågor i syfte att ta reda på elevens nästföljande steg som här kallas för framtidsfrågor där hypotetiska, förutsägande och öppna frågor placeras. Som underkategori till framtidsfrågor finner vi retroaktiva frågor där prioriterande, generaliserande, utmanande och utvidgande frågor räknas till eftersom dessa frågor förknippas med reflektion. Resultatkategoriseringen får således sin näring från lärarens frågandepraktik kopplad till sammanhangets tidsmässiga krav i den undervisningsverklighet de ingår i. Ur de ställda frågorna kommer sedan kunskapsformer och kunnandenivåer tydliggöras.

Resultatet visar att de undersökta yrkeslärarna har sammantaget ställt 341 hörbara och relevanta frågor i de analyserade filmsekvenserna. Relevanta frågor innebär att frågorna har koppling till elevens uppgift för lärandet och möjlighet till nivåbestämning.

Resultatet av analysen indelas i nedan rubricerade kategorier:

1. Här-och-nu frågor.
   - 1a. Nu-och-sen frågor.
2. Framtidsfrågor.
   - 2a. Retroaktiva frågor.

Vid analysen av varje kategori används de begrepp som redovisas i tabell 1, nämligen frågetypologi, kunskapsformer samt kunnandenivåer.

1. Här-och-nu frågor

I kategorin här och nu – frågor är informationssökandefrågor dominerande (64 %). Informationssökandefrågorna börjar i mitt material ofta med vad…, vilken…, är det…, hur…? Dessa frågor visar sig i materialet vara förenade med de omedelbara situationerna här och nu. Några exempel på här-och-nu frågor är: Vad håller du på med? Vad skall du ha i såsen? Hur tinar man upp marsipan? Hur länge har brödet jäst? Hur smakar det? Vad har ni till elevernas salladsbord? Vet ni hur vi serverar bakad potatis? Är det skillnad på de två olika serveringsätten som jag visade? Hur många gäster har du? Har vi redovisat kassan? Vad säger du till gästen om det är förbeställt?

Lärarnas *informationssökandefrågor* omfattar i stort sett faktafrågor som av eleven kan besvaras med ett enkelt ja eller nej eller med ämnesanpassat faktainnehåll. Faktainnehållet kan omfatta tillagnings- och serveringsmetoder, processkunskap, livsmedelskunskap och faktakunskap om olika maträtter. Resultatet visar att det i mycket hög

grad efterfrågas kunskapsformen *begreppsligt vetande* och *relationskunskap* i det praktiska arbetet i klassrummet. Syftet med frågorna kan tänkas vara bekräftande av de grundläggande kunskaperna som krävs för uppgiftens genomförande. De utgör ingången till det gemensamma yrkets kunskapsförråd. Frågorna fungerar både som säkerhetskontroller och som allmänna kontrollstationer i verksamheten. Informationssökandefrågor förekommer under hela lektionspasset och de är starkt situationsbundna.

Det är rimligt att tolka lärarnas intresse av att ställa många informationssökandefrågor, som viljan att säkerställa och kontrollera elevens möjligheter att lyckas under arbetsdagen. Lärarna säkerställer begreppsförståelsen och den gemensamma förståelsegrunden utifrån vilket samspel kan börja. Man måste förstå vad X innebär för att överhuvudtaget kunna tala om det. Utifrån ett kunnandenivåtänkande kan informationssökandefrågor läggas på *uppgiftsfokusnivå*. Den informationen lärarna får tillgång till fokuserar på att/om eleven kommer att klara av den givna uppgiften. Begreppsligt vetande och relationskunskap kan här beskrivas som nödvändiga och stödjande kunskaper för handlingen. Således efterfrågar lärarna ”recept och kokbokskunskap” i syfte att öva de nödvändiga rutinhandlingarna för yrket. Dessa främjar den oumbärliga pragmatiska kompetensen. Begreppsligt vetande och relationskunskap kan ensamt inte leda till att utbildningsmålen förverkligas. Förmågan att handla i enlighet med den gemensamma kunskapsbasen är nödvändigt. Informationssökandefrågor främjar bedömningar som bygger dels på elevens verbala uttrycksförmåga om den gemensamma kunskapsbasen i yrket, dels på elevens situationsförståelse och kunnande.

1a. Nu-och-sen frågor

Handlingsfrågorna (13,8 %) ger information både om det konkreta handlandet och om handlingar som skall genomföras i den närmaste framtiden. Några exempel är: Vad behöver man göra för att …? Hur gör du…? Vem gör det här…? Hur skall vi duka när vi har tre gäster?

I mitt material behövde denna kategori utvecklas i förhållande till Christensens typologi. Ur empirin identifierades handlingsfrågor med två inriktningar: det konkreta handlandet i den närstående tidsperioden, samt genomförandet av nästkommande arbetsuppgift. De först nämnda frågorna ställs ofta i situationer där handling redan sker eller när lärarna vill kontrollera kunskapsinnehållet i handlingen. De sistnämnda frågorna söker kunskap om elevens abstrakta föreställningsförmåga och kontrollerar dels planeringsförmågan, dels förberedelseförmågan. Frågorna säkerställer en fungerande arbetsprocess och lyfter fram vikten av planering i arbetet. Nu-och-sen frågor framhåller kunnande om *praktiskt behärskande*.

Handlingsfrågorna ställdes i syfte att få fram information om vad som händer just nu och vad ska göras direkt efter. Förmågan att kunna bemästra situationer betonas. Handlingsfrågorna förutsätter att eleven redan har kunskap om det som nu sker och att de förfogar över kunskap om *praktiskt behärskande*; kunskap om fungerande handlingar i situationen. Handlingarna ger läraren kunskap om hur eleven utnyttjar sin handlingsfrihet. Frågorna säkerställer också arbetsprocessen och kan värderas för *uppgiftsfokusnivå* - eleven klarar av uppgiften. När man vet vad X är och kan berätta om det förstår man bättre hur X kan framställas och då kan ”en riktig” tankeplan skapas. Därefter kan en fungerande målinriktad handling iscensättas. Frågorna fokuserar på utförandet och handlingen i nuet och visar hur eleven ämnar planera utförandet samt utföra det planerade. Här kan reflektion användas, som

hjälp för ökad skicklighet, men reflektion förekommer mycket sparsamt i materialet. Handlingsfrågorna främjar således bedömning av elevens planeringsförmåga, situationsförståelse och konkreta handlingar. Eleven måste visa att hon/han behärskar både en riktig tankeplan och situationsbundet praktiskt handlande.

2. Framtidsfrågor

De hypotetiska, förutsägande, och öppna frågorna placeras i kategorin Framtidsfrågor. De hypotetiska frågorna (4,7 %) påbörjas ofta med: hur skulle…? Hur tänker du…? Vad tror du…? Vad skulle ha hänt om…? Några exempel på *hypotetiska* frågor som serveringslärarna ställer är: Kan ni föreställa er detta? Vad kan du förbereda? Har du någonting att rekommendera? Vad händer om salladen och brödet stod på bordet när gästen kommer? Om det kommer in en gäst till hur bongar du då? Vad tänker ni på när man har (…) i ugnen? Vad tror ni att köket serverar den här rätten till? Vad tänker ni på då? Frågor som karaktärsämneslärarna i *köket* ställer: vad händer om du bakar dem i alla fall? Hur skall du lägga upp det färgmässigt? Vad skall detta bli för något? Tänk om det kommer flera gäster…?

De ställda *hypotetiska* frågorna handlar om elevens förmåga till framförhållning samt föreställningsförmåga och fantasi. Frågorna ställs ofta i situationer, i förekommande fall utifrån lärarnas erfarenhet, där svårigheter kan tänkas uppstå i den praktiska genomförandefasen. Syftet med dessa frågor kan också vara viljan till en lyckad arbetsprocess och resultat som hjälper eleven att undvika missöden. Den här kategorin har ett inslag av att vara förbered inför situationer och förmågan till handlingsberedskap. Frågorna rör sig om den tänkta framtida situationen och ger tillfälle till övning för att klara av nya och okända situationer. De ger information om elevens omdömeskunskap och *omdömesgillt handlande*, men även om *begreppsligt vetande* och *relationskunskap.*

De *förutsägandefrågorna* (7,0 %) inleds ofta med: om… vad…? Hur/vad tror du att/om…? Vad är din…? Vilka aspekter av…? Några exempel: när ska det vara färdigt? Vad ska ni som service tänka på?

De 16 öppna frågorna (4,7 %) ger kunskap om hur en lyckad arbetsprocess uppfattas eller blir synlig. Eleven behöver här kunna förklara vad denne gör och värdera det egna arbetet.

Med *förutsägande-* och *öppna frågor* får lärarna möjlighet att kontrollera elevens framförhållning, förmåga att klara av nya situationer, hur denne klarar av att kontrollera situationen och förstå framtiden. Förutsägandefrågor ger kunskap om eleven kan bedöma tiden i förhållande till arbetsuppgiften, men även vilka är arbetsuppgifterna och i hur stor utsträckning de ska genomföras. Frågorna kan tänkas ge svar på en del i kunnandet på *situationsfokusnivån*. Frågorna förutsätter ett *omdömesgillt handlande,* vilket ger lärarna möjlighet att identifiera elevens förståelse för yrkesnormer och dennes yrkesetiska ställningstagande, det vill säga då är X bekant, tankeplanen korrekt och handlingen etisk och målinriktad. Frågorna främjar holistiska bedömningar, eftersom eleven behöver analysera, syntetisera och värdera informationen, situationen och sina egna handlingar.

2a. Retroaktiva frågor.

I kategorin påträffar vi de prioriterande, utmanande, generaliserande, och utvidgande frågorna. De är emellertid sällan förekommande i mitt material.

Prioriterande frågor (2,6 %) börjar oftast med en beskrivning av situationen eller ett påstående som: du arbetar med… och du säger att du behöver arbeta vidare med…, vad gör du först och vad gör du sist? Det ställs också mer direkta frågor som förutsätter en stegvis förklaring av förhållandet eller situationen men även av arbetsuppgiften och i den ingår exempelvis *varför* frågor. Exempel på frågor som placerats i kategorin är: vad skall du tänka på först? Vad gör du sedan? En rimlig tanke är att prioriterandefrågor borde vara angelägna att ställa inom matlagning och servering eftersom framförhållning, noggrann planering och god organisering är viktiga kvalifikationer inom yrket men de är ändå få.

Utmanande frågor (1,8 %): varför två? Vatten i botten av grillen! Varför det? Varför skriver du på bordsnumret? Har du funderat på varför vi skriver detta? Är det bra eller dåligt? De få utmanande frågorna kan eventuellt förklaras med hjälp av begrepp som aktivitet och autenticitet. I den praktiska situationen, där förutbestämda handlingar med ett tydligt mål på resultat och med en i förväg bestämd arbetsordning råder, finns inte utrymme för *utmaningar*. Det är möjligt att när läraren står bredvid eleven och betraktar situationen kan denne avläsa vad som har hänt, elevens förberedelseförmåga och vad som kommer att ske. Frågorna ställs oftast i samband med handlingar, är direkt individ- och situationsrelaterade och utan möjlighet för eleven att undkomma. Båda dessa frågegrupper sker i ”öga-mot-öga” situationer och det är tänkbart att ett ytterligare frågande är onödigt.

Prioriterande-, utmanande- och utvidgande frågor lyfter fram *reflektionen* under handlingen. Frågorna förekommer sparsamt i mitt material. Frågeställningarna kan tänkas höra till kunnande som påträffas på *verksamhetsfokusnivå*. Reflektionen frigör och distanserar eleven från det pågående och närvarande och skapar utvecklingsmöjligheter. I den autentiska situationen och i miljön där verklighetsanknutna arbetsuppgifter genomförs är de prioriterande-, utmanande-, och generaliserade frågorna få. De kan placeras i kunskapsformen där *omdömesgilla beslut och handlingar* är betydelsefulla och nödvändiga för vidare handlingar.

Diagnostiska-, *utvidgande-* och *generaliserande frågor* är mycket sällsynta i min empiri (1,2 %). Frågorna förekommer troligen mer inom den teoretiska delen av undervisningen som sker i ett vanligt klassrum och tid för reflektion finns. Reflektion, möjlighet att dra slutsatser samt analys förutsätter en tillräcklig tidsrymd som ofta saknas just i den praktiska yrkesundervisningen. Det behövs ”tanketid”. Saknaden av tanketid i undervisningen är givetvis en mindre lyckad strategi för utvecklandet av yrkeskunnande. Det som förekommer är summering av undervisningen med reflektioner och slutsatser samt analys av arbetsdagen efter själva arbetspasset som ofta sker i ett vanligt klassrum - inte alltid i kök och framför allt inte i matsalsmiljön. Efter arbetspasset kan läraren retroaktivt ta upp situationer och genomförda handlingar och ge tid för reflektion.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultatet att yrkeslärarna i en praktisk undervisningssituation ställer frågor som starkt förknippas med autentiska och konkreta situationers handlingar och genomförandeprocesser. Ur dessa avläser läraren dels situationens historia, dels flödet i handlingen och dess konsekvenser. Frågandets främsta syfte verkar vara att få eleven att lyckas med sin uppgift. Lärarens frågor stödjer eleven i dennes lärande genom konkret återkoppling.

Informationssökande frågor förekommer mycket frekvent, men utmanande frågor som stödjer reflektion är få. Resultatet kan tolkas att de undersökta yrkeslärarnas frågandepraktik kan antas ha en gemensam bas. Den ger sig till känna när en så stor andel av deras frågor kan kategoriseras under en och samma kategori som är starkt dominerande. De mest frekventa frågorna, informationssökande frågor, har en inriktning: att säkerställa eller stödja elevens uppdrag. Saknaden av retroaktiva frågor kan tänkas hämma elevens utvecklingspotential eftersom eleven då inte behöver anstränga sitt metakognitiva tänkande.

I en praktisk undervisningssituation främjar lärarnas frågor bedömningar med holistiskt inriktning och stödjer eleven i det konkreta genomförandet av uppgiften.

Vad bidrar nu dessa resultat till?

Lärarens frågande är den aktivitet som är mest framträdande i den autentiska undervisningspraktiken även om forskningen visar att frågor ställda av eleverna själva ökar deras engagemang, metakognitiv förmåga och självstyrt lärande (Walls & Sattles, 2011). Utifrån undersökningens resultat kan man dra slutsatsen att uppgiftens konkreta genomförande verkar dominera frågandet. Frågan om varför uppgifter genomförs verkar vara underförstått. Eftersom de ställda frågorna är många och av olika kvalité och former innebär det att också den information läraren får tillgång till för att bedöma skiljer sig åt. Om vi drar detta till sin spets påverkar lärarens frågandepraktik vilken kunskap eleven ges möjlighet att visa. Detta kallar jag för omedveten maktutövning i undervisning. Medvetenhet om den egna frågandepraktiken kan således bidra att förbättra den till en mer innehålls- och målstyrd aktivitet som främjar elevens förståelse och livslånga lärande. Med andra ord kan ett meningsfullt frågande göras till en medveten undervisningsprincip, och inte endast vara ett säkerställande av genomförandet av uppgifter som utforskar innehållet och fördjupar elevens lärande.

Bedömning av elevens kunnande reduceras i stort sätt till informations-sökandefrågor, elevens kognitiva förmåga och förståelse för uppgiften, vilka fokuserar begreppsligt vetande och relationskunskap i den aktuella handlingssituationen. Den autentiska situationen anses främja situationsmedvetenhet och därmed förståelse för vilka handlingar som fungerar eller kan utföras. Eftersom genomförandet står i fokus kan denna sorts frågor värderas till uppgiftsfokus- och situationsfokusnivån. Frågorna verkar också ha andra syften som till exempel att läraren försäkrar sig om det befintliga läget i situationen. Syftet är att bedöma elevens möjligheter att lyckas i sitt uppdrag och inte så mycket hur väl eleven genomför uppdraget. Frågandet är i hög grad framåtsyftande, med uppmärksamhet på konkreta detaljer och processer vilket stödjer elevens lärande. Det verkar något som om stora delar av frågandepraktiken inriktar sig på framtiden istället för nuet. Eleven befinner sig med avseende på handlingskunskap i nuet och med erfarenhet av dåtid. Eleven behöver därför förstå frågorna dels utifrån sina handlingar i dåtid, dels utifrån nutid och framtid. På så sätt kan eleven själv skapa en fungerande logisk process både i sitt minne och i handlingen, som främjar situationsmedvetenheten. Det är en relativt krävande lärandesituation eftersom den förutsätter att eleven har god föreställningsförmåga. De ställda frågornas kvalitet och form ger sammantaget inträde till ett meningsfullt och aktivt lärande eftersom frågandet och handlingen är situations– och kontextbundet dvs. autentiskt enligt Darling-Hammond (2008).

Beklagligtvis kan inte läraren få giltig kunskap om elevens situationsmedvetenhet. Däremot verkar det som om läraren, som expert inom området, själv har situationsmedvetenhet och kan läsa av situationen och därmed inte behöva ställa den sortens

frågor. Det kan alltså tänkas att eleven inte får möjlighet att visa vad denne faktiskt förstår och kan i den givna situationen, och då kan bedömningen av situationen bli missvisande. Handlingsfrågorna verkar i kök- och matsalskontext vara av stor vikt även om just i min empiri är de relativt få till antal. Det visar sig helt enkelt vara så att lärarna läser av situationen när de befinner sig i sakläge där de ställer handlingsfrågor till eleverna. De ser vad som händer och sker och följaktligen blir vissa frågor onödiga. De läser av situationen och får därmed en stor mängd information om vad eleven har gjort – gör – eller vad som är möjligt att göra framöver. Läraren *ser bilden* till skillnad från eleven som har svårt att *se* samma *bild* vilket kan tänkas minska möjligheten till en mer djupgående dialog. Rimligtvis skulle läraren behöva för eleven beskriva ”situationens ansikte” såsom Molander (1993;1996) uttrycker det i syfte att erbjuda inträde till yrkets mer tysta kunskapsdel.

Det som framträder är att bara med hjälp av de ställda frågorna kan inte yrkeskunnande bedömas. Bedömningsunderlaget blir alltför ensidigt för att det ska kunna fånga yrkeskunnandets komplexitet. Det är en helhetsbedömning av handlingar och processer, inte bara bedömning av svar på frågor som ställs och som ligger till grund för bedömning av yrkeskunnande (Tsagalidis, 2008) inom HR-programmet. Därför är det viktigt att förstå värdet av handlingsfrågorna i kategorin nu-och-sen frågor. De visar inte bara kunskap om den aktuella situationen utan också om elevens handlingsfrihet och om eleven förstår att utnyttja friheten genom att ta initiativ. Med andra ord visar kategorin nu-och-sen frågor den grundläggande kunskapen om vad som ska göras - de nödvändiga rutinhandlingarna - samt om eleven kommer att lyckas med det han/hon avser att göra. Den pragmatiska kompetensen som framträder i de rutinhandlingar eleverna tränar på i yrkesundervisningen är begränsad enligt Berger och Luckmann (2007, 1966) och räcker därför ensamt inte till för att forma skickliga yrkesutövare. Till det behövs också erfarenhet, situationsmedvetenhet, analysförmåga samt reflektion och mycket övning. För att uppnå yrkesskicklighet är det viktigt att införa frågor som främjar elevens reflektion.

Vilka konsekvenser kan resultatet belysa?

Frågandet är en framträdande aktivitet i undervisningen. Därför behöver man förstå frågandets konsekvenser. Ur bedömningssynvinkel är korrekt information om elevens kunskaper nödvändigt och frågandet kan därför inte särskiljas från kunskapsbedömning. Men undersökningen visar att frågandet i en autentisk yrkesundervisning inte bara innehåller frågor, utan även inbyggd situationskunskap. Den sortens frågor placeras på situationsfokusnivån. Situationskunskapen tar läraren ofta för givet genom att tolka den automatiskt till nackdel för elevens möjlighet att få ta del av lärarens tolkningar. Lärarens för givet tagna frågandepraktik kan således begränsa utvecklingen av elevens tolkningar av handlingssituationer. I dessa situationer skulle retroaktiva frågor, som kan placeras på verksamhetsfokusnivån, vara mer gynnsamma för elevens vidare- utveckling. Som observatör önskar man i sådana fall att eleverna skulle ha behövt utveckla en frågandepraktik som kunde hjälpa dem få fram alternativa tolkningar genom kvalitativt bra ställda frågor. Undervisning om hur man ställer bra frågor skulle kunna ge ett bidrag till förbättring. Att upptäcka tystnadens styrka i undervisningen och istället låta eleverna ställa frågor kan vara en början.

Vilket kunnande efterfrågar lärarna?

Undersökningen visar att informationssökande- och handlingsfrågor efterfrågar kunskap om begreppsligt vetande, relationskunskap och praktiskt behärskande. Det är rimligt

att tänka att dessa kunskapsformer måste prioriteras i undervisningen av grundläggande praktiska kunskaper i en autentisk situation. Men som jag tidigare nämnt är det ändå väsentligt att också i större utsträckning än vad min empiri medger främja mer retroaktiva frågor, för att eleven ska få möjlighet att utveckla sitt tänkande och självstyrda lärande.

Varför ställs då inte utmanade, utvecklande, prioriterande eller generaliserande frågor i större utsträckning? Ett svar som forskningen om frågandet ger är att lärarna inte medvetet planerar kvalitativt bra frågor kopplade till innehållet inför lektionstillfället (Black m fl, 2003). Black påpekar att ”*More efforts has to be spent in framing questions that are worth asking/.../”,* och att det är utvecklandet av elevens förståelse som måste prioriteras. I yrkesundervisning kan elevens förståelse igenkännas i handlingen, där kunnandet demonstreras i. Det pekar på att situationsförståelse - situationens möjligheter och begränsningar - blir en viktig aspekt i identifiering av kunnande och bedömning av detsamma. Ett annat svar är att lärarna faktiskt tror att de kan ställa kvalitativt bra frågor utan att i förväg behöva tänka ut dem. Förmågan att i undervisningen kunna ställa kvalitativt bra frågor tas eventuellt av lärarna för givet eller anses att dessa föds ut intet och kommer därmed flygandes i luften (Walsh & Sattes, 2011), istället för att vara en medveten planerad aktivitet.

Slutstasen är att yrkeslärarnas frågandepraktik visar sig ur produktivitetssynpunkt vara meningsfull. Meningsfullhet kan i sin tur förbindas med autenticitet, som förts i undervisningssituationen inom restaurangutbildningen. Vidare visar det sig att yrkeslärarnas frågor, till exempel i kategorin *nu och sen frågor* och *handlingsfrågor,* kan uppfattas vara relevanta eftersom frågorna är direkt kopplade till elevens tidigare kunskaper och dennes närmaste framtid (Walsh och Sattes, 2005). Man har infört konceptet *arbetet-i-skolan*, dvs. målet är att lyckas med uppgiften/produkten. Men frågandepraktiken kan utvecklas och medvetandegöras i relation till undervisning, lärande och bedömning eftersom dessa inte kan åtskiljas. Därmed kan undersökningens resultat bidra till större medvetenhet om frågandepraktikens innehåll och värde i relation till bedömning och visat kunnande. Utvecklandet av frågandepraktiken i undervisningen behöver i likhet med bedömningen starta i planeringen av kvalitativa frågor om innehållet - en viktig aspekt i lärarens arbete.

En kritisk synpunkt är att undervisning för blivande lärare i frågekonstruktion borde uppmärksammas mer och antagligen förbättras. Det kan också vara så att i likhet med bedömning tas det för givet att lärarna kan ställa kvalitativt bra, korrekta, adekvata och situationsanpassade frågor vilket forskningen visat att det inte alltid stämmer.

Slutligen, om vi nu trots den begränsade empirin som grund vill generalisera resultatet, behöver detta göras till liknande yrkesutbildningar där praktisk och autentisk undervisning dominerar och där en extern kund använder produkten.

Referenser

Aristoteles. *Den Nicomachiska etiken*. (övers. M. Ringbom1967). Göteborg: Daidalos.

Black, P. & Harrison, C. & Lee, C. & Marshall, B. & Wiliam, D. W. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Christensen, R. & Garvin, D. & Sweet, A. (eds.) (1991).The Discussion Teacher in Action: Questioning, Listening, and Response. In *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership.* Boston, Massachusetts: Harvard Business SchoolPress. pp.153-172.

Darling-Hammond, L. & Barron, B. & Pearsson, P.D. & Schoenfeld A.H. & Stage, E.K. Zimmerman, T.H. & Tilson, J.L. (2008). *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding.* San Francisco CA: Jossey-Bass.

Dysthe, O. (2007). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Löfgren, R. & Lindberg, V.(2012). Bedömningshandlingar i två klassrum. I Eriksson, I. (red) & Berg, A. & Danielsson, K. & Ekvall, U. & Lindberg, V. & Löfgren, R. & Ståhle, Y. *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor.* Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning.* Vetenskapsrådet.

Hildebrand, G. M. & Murphy, P. & F. & Gipps, C. V. (eds) (1996). *Redefining achievement. Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys* pp. 149-172. Falmer Press, London.

Leahy, S. & Wiliam, D. W. (2009). *From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment.* Paper presented at AERA 2009. (www.dylanwiliam.net)

Marton, F. & Dahlgren L-O. & Svensson, L. & Säljö, R. (1999). *Inlärning och omvärldsuppfattning.* Stockholm: Prisma.

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos AB.

Rosengren, M. (2002). *Doxologi: en essä om kunskap*. Åstorp: Rhetor.

Saugstad, T. (2006). Aristoteles tankar om yrkesutbildning. I Bronäs, A. och Selander, S. (Red.) *Verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning*. Finland: Nordstedts Akademiska Förlag

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. (reprint.) Aldershot: Arena.

Tienken, C. H., Goldberg, S. & DiRocco, D. (2010). Questioning the questions. *Education Digest.* Vol. 75: 9.

Walsh, J. A. & Sattes, B. D. (2011). *Thinking Through Quality Questioning: Deepening Student Engagement*. USA: Thousand Oaks, CA Corwin.

Walsh, J. A. & Sattes, B. D. (2005). *Quality Questioning: Research-Based Practice to Engage Every Learner.* USA: Thousand Oaks, A Sage Publications Company Corwin Press.

Volanen, V. M. (2006). *Filoteknia ja kysymys sivistävästa työsta. Koulutuksen tutkimuslaitos.* (Filoteknia och frågan om arbete som bil

---

[1] Endast Tsagalidis (2008) avhandling behandlar frågan om bedömning i yrkesämnen.

[2] Begreppet autentisk innebär dels verklighetsanknutna arbetsuppgifter, dels en adekvat miljö. Darling–Hammond et al., (2008) rubricerar följande egenskaper för autentiskt lärande: den involverar eleven i ett aktivt lärande så att de kan använda och testa vad de kan, nyttiggör elevens tidigare erfarenheter, stödjer lärandeprocessen steg för steg, värderar, ger feedback och modifierar lärandet kontinuerligt, kopplar till mål, stödjer strategiskt och metakognitivt tänkande (min sammanfattning).

[3] Hildebrand, G. M. Murphy, P. F. and Gipps, C. V. (eds) (1996) Redefining achievement. *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys* pp. 149-172. Falmer Press, London.

[4] I stycket har vissa delar sin grund i min avhandling (Tsagalidis, 2008).

[5] Ett praktikpass är ca 6 timmar långt. I filmen är passet komprimerat till ca en timma p g a att det finns mycket icke tal- och frågetid i filmerna. Fyra av filmerna är från restaurangutbildningen och två från serveringsutbildningen. Fyra av lärarna är män och två är kvinnor.

[6] Mer information om andra och enklare typologier hittar du i Walsh och Sattes (2005).